



Jeu de rôle et études de cas distribués

Raouf Jaziri, Issam Ben Hassen

► To cite this version:

Raouf Jaziri, Issam Ben Hassen. Jeu de rôle et études de cas distribués : Une dimension socioconstructiviste de l'apprentissage. 23ème congrès de l'AIPU "Innovation, formation et recherche en pédagogie universitaire ", May 2006, Monastir, Tunisie. hal-00998905

HAL Id: hal-00998905

<https://hal.science/hal-00998905>

Submitted on 7 Jun 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Jeu de rôle et études de cas distribués : Une dimension socioconstructiviste de l'apprentissage

Issam BEN HASSEN¹

issam.benhassen@laposte.net

Raouf JAZIRI^{1,2}

raouf.jaziri@laposte.net

1 ; Enseignants à l'Institut Supérieur des Etudes Technologiques de Sousse

2. Membres du Réseau «Maghrébin pour l'intégration de la science de la technologie dans le développement» (MAGHTECH)

ISET de Sousse, 4023 Sousse- Erriadh
Tel: 216 73 30 79 60 (61) Fax: 216 73 30 79 62

Abstract:

The case method is an active and convivial teaching process based on the principles of the learning hierarchy models or the "step by step" models. It distinguishes three learning levels: the information level or the cognitive grade, the attitude or the affective level and the behaviourist or the conative level.

These models stipulate that the student needs to go across several stages organised in a defined sequence. Nevertheless, it is worth considering that while applying of the process, the case method is supposed to take into consideration the cultural particularities of the students in addition to the technicity grade of the subject in question.

Starting with these reports, the use of distributed and interactive cases will allow to come over the learning strategy proximity notion

Key words:

Mediation, interactive pedagogy, socio-constructivism, Cognitive, conative and affective levels, distance, resolving problems pedagogy.

Résumé :

La méthode des cas est une démarche active et conviviale qui repose sur les principes des modèles de la hiérarchie de l'apprentissage ou modèles « pas à pas », Différenciant trois niveaux d'apprentissage (Celui de l'information ou niveau cognitif, celui des attitudes ou niveau affectif, celui des comportements ou niveau conatif).

Ces modèles postulent que l'apprenant doit franchir plusieurs étapes organisées en une séquence déterminée, pour aboutir à une parfaite maîtrise du contenu et un changement effectif de son comportement. Toutefois il y a lieu de mentionner que lors de sa mise en application, La Méthode des cas est amenée à tenir compte des spécificités culturelles des apprenants ainsi que du degré de technicité de la discipline enseignée.

Partant de ces constats, l'utilisation des TICS « études de cas distribuées » va permettre de recouvrir à la fois la notion de proximité du scénario d'apprentissage et celle du bénéfice réel que l'étudiant doit assimiler soit individuellement soit dans le cadre d'un groupe.

L'intégration des nouvelles technologies va offrir de nouveaux supports pour l'énoncé du cas.

Mots-clés :

Médiation, pédagogie active, socioconstructivisme, dimension cognitive/conative/ affective, la distance, pédagogie par résolution de problème.

1. Introduction

Repositionner l'école dans un contexte technologique et socio-économique en perpétuelle évolution, tel est le défi à relever par ce projet. « *Le présent est complexe, l'avenir n'est plus ce qu'il était* » disait M. Lacroix. Il s'agit, en quelque sorte de repenser le rôle de l'école et de réadapter les stratégies éducatives. La prise en compte des préoccupations individuelles essentielles de l'apprenant doit prendre en considération l'ensemble des facteurs pouvant influencer l'implication active de l'étudiant dans une démarche socioconstructiviste s'articulant autour d'un processus actif et constructif, surtout dans le domaine de la gestion.

L'intégration des nouvelles technologies de l'information, va offrir de nouveaux supports à ce processus et favoriser à son tour l'interaction entre l'école et son environnement. Les TICs vont faciliter l'échange, gérer la notion de «distance» et remodeler le processus d'apprentissage dans un souci d'efficacité et de performance. De tels scénarios sont la réponse à l'émergence d'un besoin spécifique de mise à disposition d'une formation diplômante sans contraintes de lieu et de temps pour l'apprenant. La présente communication va essayer de montrer les avantages liés à l'adoption d'un scénario d'apprentissage innovant qui intègre les Tics dans une démarche active recentrée sur la méthode des cas comme outil pour enseigner la gestion.

2. Analyse des besoins

Il y a lieu de souligner que l'analyse des besoins, préalable à la définition de ce projet, a été fortement inspirée par l'approche constructiviste. Une telle démarche considère que les besoins pouvant déboucher sur des solutions de type formation, ne sont pas objectifs mais qu'ils sont la représentation que se font les personnes concernées de l'écart observée entre une situation vécue –des compétences acquises ou disponibles- (stratégie d'apprentissage actuelle) et une situation future – des compétences requises ou exigées- (Une stratégie de formation à distance).

D'ailleurs selon *Barbiers et Lesnes* : « *c'est une erreur couramment répandue que de penser qu'une action de formation seule peut constituer la réponse à un besoin. En règle générale, toute action de formation s'inscrit dans un contexte ou elle va contribuer, en synergie avec d'autres actions, à la satisfactions du besoin relevé* ».

Nous soulignons que nous avons choisi comme terrain de cette recherche constructiviste; les Instituts Supérieurs des Etudes Technologiques dans lesquels nous intervenons en qualité de chercheurs- acteurs, chose qui nécessite une démarche praxéologique de la méthode des cas de gestion au sein de ses établissements.

2.1. Description de la situation actuelle

En se référant aux plans d'études des Instituts Supérieurs des Etudes Technologiques, le module : «cas de gestion » est dispensé aux étudiants du cinquième niveau du département gestion des entreprises. Pendant les cinq premières semaines du semestre, à raison de 9 heures par semaine, les étudiants sont amenés à mettre en valeurs leurs aptitudes à travailler en groupe, pour étudier 5 cas d'entreprises appartenant à des secteurs d'activités différents. L'enseignement du module est assuré sous formes de travaux pratiques (en groupes de 15). L'animation des séances est confiée, généralement, à des professionnels. Ce choix d'impliquer les hommes du terrain à l'enseignement de ce module, s'inscrit dans une démarche d'ouverture sur l'entreprise et ses problèmes.

En effet, ces études de cas vont permettre aux étudiants, outre la mise en pratique de leurs connaissances, d'acquérir les compétences nécessaires à la réalisation de leurs projets de fin d'études :

- Choisir leurs partenaires
- Choisir un champ d'analyse : secteur d'activité, problème de gestion particulier, etc.
- Acquérir une méthode de recherche, d'audit et de contrôle de gestion;
- Se mettre en contact avec les professionnels et avoir une vision plus réaliste de l'entreprise.

2.2. Dysfonctionnements :

Les statistiques des cinq dernières années montrent que les notes obtenues par les étudiants sont faibles et que les objectifs assignés au module sont rarement atteints. En moyenne, seulement 33,9% des étudiants réussissent ce module. Les moyennes des notes obtenues par les étudiants d'une même promotion, se situent nettement au dessous de la moyenne (tableau 1).

Tableau 1 : Les moyennes des notes obtenues par les étudiants dans le module cas de gestion par semestre

Année universitaire	00/01		01/02		02/03		03/04		04/05	
Semestre	1	2	1	1	2	1	1	2	1	2
Taux de réussite (%)	36	32	33	36	32	33	38	34	23	42
Moyenne du groupe	9.66	9.27	9.20	9.66	9.27	9.20	9.60	9.27	8.60	9.47

Les compte rendus des enseignants ainsi que Les enquêtes effectuées auprès des étudiants ont montré que plusieurs facteurs ont contribué à ces échecs répétitifs.

2.2.1. Difficultés au niveau de la collaboration et du travail en groupe :

La collaboration entre les membres d'un même groupe est limitée à la répartition des tâches au début de l'activité. Cette répartition qui se fait généralement par fonction : marketing, finances, comptabilité, etc., favorise davantage le travail individuel et donne plus d'autonomie à chaque étudiant. D'ailleurs, tous les rapports des enseignants soulignent l'incohérence du contenu et l'absence d'une stratégie claire du groupe pour résoudre les problèmes posés par le cas. Les enquêtes ont montré que ce comportement est dû à deux raisons principales.

1/ Les étudiants habitent loin les uns des autres : 96% des étudiants du 5ème niveau choisissent de s'installer chez leurs parents après avoir expiré leur droit d'être hébergé dans les foyers universitaires ; et ce malgré que la majorité (3 étudiants sur 4) habitent à plus de 80 kilomètres de l'Institut. Les coûts du logement, la situation économique de la majorité des étudiants constituent les arguments essentiels en faveur de cette décision. De même les statistiques montrent que 84% des étudiants effectuent leurs projets de fin d'études dans leurs régions, dans les entreprises ou un de leurs parents travaille.

2/ Le temps alloué à cette activité n'est pas adapté à la complexité de la tâche. En effet 92% des étudiants jugent que le délai d'une semaine est très court et ne leur laisse aucune possibilité de trouver une démarche consensuelle. La majorité des enseignants sont de cet avis, mais aucune solution n'est envisageable dans le cadre d'un enseignement classique, vu l'organisation du semestre qui prévoit 10 semaines pour le projet de fin d'études.

2.2.2. Difficultés au niveau de l'encadrement des étudiants :

Le choix d'impliquer les hommes du terrain à l'enseignement de ce module et à l'animation des séances de travaux pratiques permet, certes, à l'étudiant d'avoir une idée plus réaliste sur l'entreprise et de se mettre en contact avec des professionnels et des hommes d'expérience. Mais au niveau de la gestion du scénario pédagogique ce choix a soulevé quelques interrogations.

1/ Indisponibilité des professionnels en dehors des séances programmées : En cas de difficultés, de blocage ou de problèmes liés à l'organisation du groupe, les étudiants ne peuvent pas compter sur le professionnel pour leur venir en aide ce qui peut altérer considérablement le travail du groupe et même la qualité des travaux.

2/ Non neutralité des professionnels : Les études de cas mettent l'enseignant et l'apprenant sur le même pied d'égalité, car il n'y a pas de solution unique pré-établie (et ce, en raison de la qualité de la gestion en tant que science sociale) et l'échange d'idées est libre. Une telle spécificité ne semble pas être de l'avis des professionnels, qui partant de leur propre expérience et de leur parfaite maîtrise des données du secteur, trouvent du mal à garder leur neutralité et se permettent d'influencer, voir d'imposer, une démarche spécifique pour résoudre le problème posé par le cas.

3/ L'aspect multidisciplinaire du module : 80% des enseignants ont fait remarquer que le contenu du module est multidisciplinaire et transversal et ne peut être assuré par un seul enseignant ou professionnel. Selon eux, Le module pré suppose l'implication de plusieurs enseignants et professionnels qui partageront les tâches d'encadrement pour que les étudiants puissent maîtriser les différents aspects du problème posé. Toutefois, l'absence d'une réglementation claire fixant le rôle et les responsabilités de chaque intervenant dans ce module ne semble pas motiver les enseignants à s'impliquer davantage dans cette activité, du moins dans le cadre d'enseignement classique.

2.2.3. Difficultés au niveau du scénario et du contenu d'apprentissage:

Une brève description des quatre caractéristiques fondamentales du management s'impose pour mieux saisir la spécificité des objectifs de cette activité :

1/ La « gestion » est généralement identifiée à la performance d'un groupe. Cet énoncé incorpore trois éléments sous jacents :

- ❖ la réalisation de projet complexe implique la contribution de plus d'une personne ;
- ❖ le dirigeant n'exécute pas lui-même les tâches mais fait faire le travail par d'autres suivant une direction précise ;
- ❖ la recherche d'efficacité d'ensemble est une préoccupation de tout instant.

Ces trois hypothèses ne sont pas respectées par le scénario actuel qui ne valorise pas la collaboration entre étudiants. L'analyse des résultats du premier semestre de l'année universitaire 2004/2005 montre que 50% des étudiants ont préféré travailler seuls. Ce choix semble être justifié du fait que la moyenne des notes des travaux individuels, (11,1 /20) est strictement supérieure à la moyenne des travaux collectifs (9.52 %). De même les statistiques montrent que 8 groupes sur 10 sont composés par deux étudiants.

<i>Etudiants travaillants</i>	<i>seuls</i>	<i>Par binôme</i>	<i>Par trinôme</i>	<i>Total</i>
Effectifs	22	16	6	44
pourcentage	50	36, 36	13, 63	100
Nombre de groupe	(22)	8	2	32
Pourcentage	68,75	25	6,25	100
Moyennes des notes	11.1 / 20	9.6 / 20	9.2 / 20	10.60 / 20

2/ Le management s'articule autour de fonctions inter agissantes. Gérer un projet, analyser un résultat ou contrôler une activité comprennent des fonctions indépendantes et inter agissantes et qui forment une unité d'ensemble. Ainsi on peut organiser la façon de planifier, de diriger, de contrôler, on peut planifier la façon d'organiser, de diriger, de contrôler et ainsi de suite pour les autres fonctions. On peut adopter une démarche fonctionnelle (approvisionnement, production, administration, commercialisation) comme on peut opter pour une logique hiérarchique (directions générales, directions opérationnelles, services, etc.).

Cette complexité des problèmes et de la démarche de gestion, présuppose une parfaite maîtrise des interactions entre les différentes disciplines et de l'apport de chaque méthode et outil d'analyse. Or cette hypothèse n'est pas vérifiée dans le cadre de l'enseignement actuel.

En fait la formation des techniciens supérieurs a privilégié l'aspect pratique (gestion opérationnelle) durant les 4 premiers semestres ce qui a altéré, en quelques sortes, l'aspect réflexif (gestion stratégique). Les étudiants, et malgré qu'ils maîtrisent les techniques d'analyse et les outils du contrôle ils ont beaucoup de difficultés à identifier les problèmes, les classer par ordre de priorité, et choisir les outils les plus adaptés.

Les enquêtes effectuées auprès des enseignants et professionnels, ont fait apparaître la nécessité d'accompagner le module « cas de gestion » par 3 cours, en auto formation, qui semblent pouvoir aider les étudiants à mieux cerner ces difficultés, leur offrir une mise à jour de leurs connaissances et à les aider à s'intégrer facilement dans la vie active.

3/ La gestion évolue suivant un cycle continu. Le cycle de gestion se renouvelle constamment dans le temps et il est fortement lié à l'environnement socio économique. La résolution des problématiques posés dans le cas renvoie l'étudiant à rechercher l'information (hors cas) et l'analyser afin d'argumenter ses choix. Le scénario actuel ne favorise pas l'instantanéité d'accès à l'information. D'ailleurs seulement 23% des étudiants font leur propre recherche de données. Les autres se limitent aux informations fournies par le cas.

4/ A la fois science et arts. La méthode de cas repose à la fois sur un ensemble organisé de connaissances (sciences) et sur l'exercice d'un savoir faire et d'habiletés particulières (art). En plus de l'aspect conceptuel, La méthode implique des qualités propres à l'action et des attitudes à obtenir des résultats. Un équilibre judicieux entre ces deux groupes d'éléments doit être envisagé pour l'acquisition d'un savoir faire pertinent. La participation des étudiants dans l'évaluation, la compétition entre groupe, le suivi et l'encadrement des étudiants, l'autodiscipline, sont autant des facteurs qui peuvent mettre en valeur cet équilibre et motiver les étudiants à s'impliquer davantage. Dans le cadre de l'apprentissage actuel qui repose sur une démarche « transmissive » et « instructiviste » il est très difficile de réconcilier entre ces deux aspects.

En définitive l'analyse du contexte actuel fait apparaître beaucoup de difficultés. Une difficulté à transmettre certaines connaissances avec les moyens traditionnels : étudiants en difficulté, gestion de temps, de planning, d'encadrement (difficultés à se déplacer pour suivre la formation en présentiel), problèmes de communication et de collaboration, etc.

Une difficulté à transmettre les connaissances : nécessité de voir, de faire l'expérience, de consulter certaines sources de documentation, le manque de compétences pour transmettre la connaissance dans des domaines pointus qui nécessiterait par exemple l'intervention d'un spécialiste ou d'un homme de terrain, etc.

La nécessité de moderniser les outils, les moyens et les méthodes pédagogiques et de profiter de l'apport des TICs pour pouvoir gérer ces difficultés, à savoir le problème de distance, les

spécificités du scénario pédagogique et surtout la collaboration entre les différents acteurs de la relation pédagogique.

3. Caractéristiques du projet

Le projet repose sur une ingénierie pédagogique « sur mesure » basée sur une démarche active combinant une pédagogie de projet (création d'entreprise) et une pédagogie par résolution de problème (cas réels d'entreprise). Il s'agit d'une formation transversale et complémentaire aux cours présentiels déjà assurés, mais plus approfondie en connaissances et plus ouverte sur l'entreprise et le tissu industriel régional. L'étudiant va être sollicité, en permanence, à mettre en œuvre ses aptitudes communicationnelles et les connaissances acquises, à travers des études de cas distribuées et un jeu de rôle, dont le but est de vérifier que l'étudiant a bien assimilé les concepts, la démarche et les notions du contrôle de gestion.

Ces activités sont confiées aux élèves dans un contexte d'entreprise réel. Il s'agit d'obtenir un résultat précis dont la production est organisée en étapes intermédiaires. Ces missions doivent leur permettre de pratiquer les technologies de l'information et de la communication, de découvrir par l'expérience les grands domaines de la gestion et la communication au sein des organisations et de réagir, interagir et réfléchir dans leurs groupes respectifs. L'atteinte des objectifs est fortement dépendante de la mise à la disposition des apprenants des outils qui lui permettent de travailler à son rythme, en fonction de ses disponibilités, dans des situations de travail pouvant varier de l'auto formation à l'encadrement par un enseignant, des outils dont il peut faire une utilisation répétitive, des outils qu'il peut avoir à sa disposition en permanence et des outils qu'il peut utiliser de manière non linéaire.

Les ressources (cours, exercices avec corrigés, articles, etc.) exploitent entièrement le concept de la *modularisation*, tant au niveau du contenu des outils que des supports de diffusion des contenus. Ces cours et ressources offriront un environnement et une présentation des contenus adaptés aux caractéristiques des apprenants : Des mises en situations motivantes, Présentation de schémas, de figures et de tableaux reliant les différents éléments et concepts, etc.

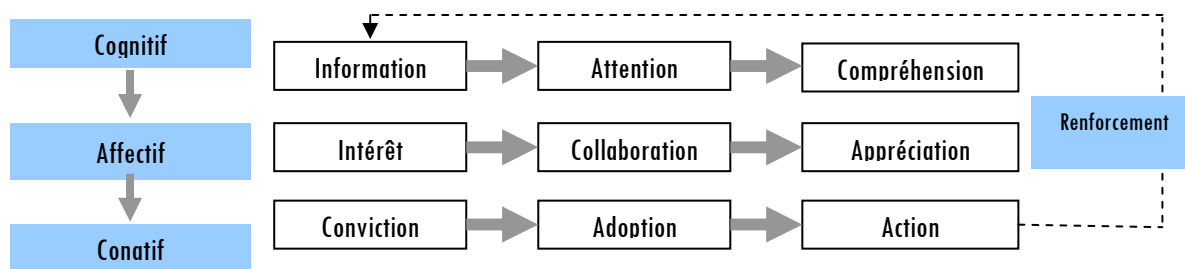
3.1. Pourquoi la méthode des cas ?

La méthode des cas est largement utilisée dans le cadre des enseignements de gestion, en formation initiale comme en formation continue. Elle repose sur l'utilisation de situations réelles ou virtuelles, dans le domaine des affaires à des fins pédagogiques ; ces situations sont étudiées individuellement par les apprenants, analysées en sous-groupes et discutées en séance plénière avec l'aide d'un animateur. Ces discussions doivent permettre d'atteindre un consensus sur les problèmes et ses résolutions optimales.

Cette méthode pédagogique active et conviviale repose sur les principes des modèles de la hiérarchie de l'apprentissage ou modèles « pas à pas », Différenciant trois niveaux d'apprentissage (celui de l'information ou niveau cognitif, celui des attitudes ou niveau affectif, celui des comportements ou niveau conatif) [M. LEBRUN, 1998]. Ces modèles postulent que l'apprenant doit franchir plusieurs étapes organisées en une séquence déterminée, pour aboutir à une parfaite maîtrise du contenu et un changement effectif de son comportement. La distinction entre ces trois niveaux va nous permettre de développer une stratégie d'apprentissage articulée autour :

1. de l'information, de l'attention et de la compréhension au niveau cognitif,

2. de l'intérêt, de la collaboration et de l'appréciation au niveau affectif,
3. de la conviction, de l'adoption et de l'action au niveau conatif.
- 4.



Parvenir à mettre une stratégie éducative qui permet de prendre en considération de ces trois aspects fondamentaux, passe obligatoirement par la mise à la disposition de l'apprenant d'une formation adaptée, sur-mesure et interactive dans le cadre d'une démarche « pas à pas ». En effet la stratégie d'apprentissage est basée sur une approche par redécouverte guidée amenant l'étudiant à découvrir de lui-même certains principes et concepts à travers des simulations, des représentations infographiques et des questions réponses tout en progressant dans sa démarche de résolution du problème posé par le cas. Une telle stratégie permettra de mieux véhiculer l'information, d'attirer l'attention de l'étudiant et de s'assurer de sa compréhension. En effet pour que le modèle fonctionne il faut commencer par un problème industriel simple qui s'inscrit dans un schéma de compréhension déjà acquis. Au fur et à mesure que l'on progresse les informations deviennent de plus en plus complexes. Il s'agira, donc, d'une approche inductive, dans le sens où l'étudiant va partir du particulier (cas) pour découvrir la règle générale ou la loi.

Lors de sa mise en application, La Méthode des cas est amenée à tenir compte des spécificités culturelles des apprenants ainsi que du degré de technicité de la discipline enseignée. Comme l'a souligné Tagiuri en 1961, et qui met l'accent sur l'aspect coopératif et interactif de la Méthode des Cas qui, au contraire de l'écoute individuelle, favorise le travail de groupe, la communication et l'échange. Il rejoint ainsi la définition de C.I. Gragg, qui, en 1940, a défini la méthode des cas comme étant « l'exposé d'un problème dans le domaine des affaires, tel que les dirigeants ont dû réellement l'affronter, complété des faits, opinions et préjugés de l'environnement, dont les décisions des dirigeants devaient dépendre ».

Plus qu'un simple exercice, le Cas dans son approche inductive, stimule les aptitudes des participants à prendre des décisions dans un environnement conflictuel et développe leurs capacités de synthèse et de réflexion [S. MATHIEU 2001]. Cette Méthode met l'enseignant et l'apprenant sur le même pied d'égalité, car il n'y a pas de solution unique pré-établie et l'échange d'idées est libre. La définition proposée par S. MATHIEU semble rejoindre cette analyse en présentant la méthode des cas comme « une formule pédagogique qui favorise une meilleure articulation entre la théorie et la pratique et permet de mettre les étudiantes et étudiants en contact avec des réalités professionnelles auxquelles ils n'auraient pas accès autrement. Elle permet l'application d'un ensemble de connaissances et le développement d'habiletés de haut niveau axées sur la pratique de la profession à partir de situations concrètes sur lesquelles l'étudiante ou l'étudiant réagit, interagit et réfléchit ».

3.2. La méthode des cas et l'enseignement à distance

Une étude de cas où des étudiants sont amenés à échanger à distance, en utilisant les nouvelles technologies est une étude de cas distribuée. On l'a défini, par rapport à une étude de cas " papier ", comme un type d'enseignement à distance qui fait appel aux technologies de l'information et de la communication, se caractérise par l'importance de l'apprentissage en équipe, est facilité par la présence d'un ou plusieurs animateurs (tuteurs) et qui sont accessibles n'importe quand et n'importe où. Cette logique va permettre de recouvrir à la fois la notion de proximité (intérêt, et appréciation) du scénario d'apprentissage et celle du bénéfice réel (aux plans cognitifs et affectifs) que doivent véhiculer les éléments du contenu et que l'étudiant doit assimiler soit individuellement soit dans le cadre d'un groupe [Denis B, 2003].

De même, l'intégration des nouvelles technologies va offrir de nouveaux supports pour l'énoncé du cas : la mise en situation de l'apprenant directement dans le contexte à travers une présentation visuelle et sonore de l'entreprise, permet à l'étudiant de mieux appréhender la problématique à résoudre.

Ces supports représentaient surtout une aide à l'animation du cas en permettant de mieux visualiser des produits ou des situations présentées dans l'énoncé du cas, les intervenants (apprenants et animateurs) peuvent enrichir la qualité de leurs exposés théoriques par un visuel structuré et attrayant permettant à l'apprenant de s'exercer à des projections financières et de les discuter avec ses collègues pour une meilleure prise de décision. De même la navigation sur le web va pouvoir mettre à la disposition des étudiants beaucoup de données : l'Internet regorge véritablement d'informations de toute nature : des informations liées à l'éducation, d'autres émanant du milieu professionnel, d'autres encore provenant de groupes de pression, Les outils qui permettent d'accéder à ces informations et les trier. Utiles pour l'apprentissage des étudiants. En définitive la maîtrise du contenu va favoriser l'acquisition d'automatismes, grâce à des simulations et la mise en pratique des idées véhiculées, de façon à agir sur le comportement de l'étudiant tout en améliorant ses compétences techniques et ses aptitudes communicationnelles.

En définitive un cas reste avant tout, comme l'ont souligné De La Baume & Cova: « la présentation d'une situation de la vie active telle que des individus ont (ou auraient) pu l'affronter, complétée des faits, opinions et préjugés de l'environnement, dont leurs réflexions ont (ou auraient) pu bénéficier... Véhiculant un ou plusieurs concepts transférables, un cas est présenté aux apprenants dans le cadre d'un processus pour une analyse réfléchie, une discussion ouverte et, en principe, un consensus final [D. LECLERCQ, F. GEORGES, M. POUMAY 2002]. Ce cas sera centré autour d'un problème à résoudre et se terminera par un scénario d'urgence quant à la réflexion à entreprendre ; il sera accompagné d'une note pédagogique à l'attention de l'animateur »

3.3. Intérêt de la méthode des jeux de rôles dans l'enseignement

Kuutti inspiré par Engeström, a montré que, lors d'un apprentissage individuel, un sujet est assisté par des outils pour réaliser un objectif donné. Par contre, lors d'un apprentissage collectif, le sujet peut accepter certaines règles pour travailler dans une communauté dans laquelle il y a répartition des tâches pour réaliser cet objectif. Partant de ce constat la proposition d'un jeu de rôle va permettre de renforcer et favoriser la conciliation d'objectifs individuels afin d'aboutir à des actions communes et repenser l'aspect collectif de l'apprentissage. En effet dans une activité prise en charge par un groupe, les objectifs sont

clairs, ce qui doit davantage être clarifié c'est la répartition des tâches entre les membres du groupe en fonction de cet objectif.

Le jeu de rôle va mieux définir la composante répartition du travail qui ne peut qu'augmenter l'efficacité de l'activité, tout en laissant l'initiative au groupe (la communauté) avec la possibilité d'intervention des enseignants par la correction en cas de conflit éventuellement. Le jeu de rôle va, ainsi, favoriser l'atteinte des objectifs du groupe à travers l'établissement d'un ensemble de règles qui définissent le rôle de chacun et la mise en commun d'une démarche permettant d'atteindre l'objectif assigné par le groupe dans le cadre d'une dynamique interne¹.

Un apprentissage coopératif suppose donc un travail en groupe, mais tout travail en groupe ne signifie pas nécessairement apprentissage coopératif. Pour qu'on puisse parler d'une tâche coopérative, cette dernière doit être formulée de manière à ce qu'un étudiant seul ne puisse pas la résoudre, c'est-à-dire qu'elle nécessite une réelle coopération entre les membres du groupe

3.4. La répartition des tâches

Partant d'une communauté composée d'un corps apprenant, un corps enseignant, un corps administratif et des industriels ou hommes du terrain, en effet la division du travail s'opère horizontalement et verticalement:

3.4.1 Horizontalement

Les étudiants du même groupe gèrent entièrement leurs travaux et ont le choix de choisir leurs pairs pour effectuer les travaux qui leur ont été confiés.

Les tuteurs se partagent le travail dans un processus du transfert du savoir et du suivi pédagogique. Chaque tuteur se charge de mettre à la disposition des étudiants des documents et des ressources susceptibles de les orienter et de leur venir en aide tout au long de leur démarche.

La direction du département de gestion des entreprises ainsi que les techniciens de l'ISSET et de l'université virtuelle de Tunis se partageront la charge de la gestion quotidienne des étudiants (inscriptions, suivi des absences, stages, notes, préparation de TP, etc.)

Les industriels et les hommes de terrain peuvent intervenir pour assister les étudiants dans leur démarche au fur et mesure de leur progression afin de mieux appréhender le cas dans son contexte socio-économique.

3.4.2. Verticalement

Pour assurer une meilleure prise en charge des problèmes rencontrés, une légère structuration verticale, composée de deux étudiants, a été désignée par leurs collègues pour les représenter au conseil du département et au conseil scientifique en cas de nécessité.

Les enseignants aussi ont une structure verticale matérialisée par deux types de hiérarchisations:

- ❖ Par statut : permanent (enseignant-chercheur) ou vacataire (généralement des industriels ou des experts),
- ❖ Par fonction : enseignant tuteur (chargé de l'animation), enseignant concepteur (chargé de la numérisation des modules) ou enseignant « spécialiste » (à consulter en

¹ A cet égard, Cf. les travaux de Kurt Lewin en matière de dynamique des groupes.

cas de problèmes méthodologiques ou techniques) administrateurs (chargés de coordonner l'enseignement à distance en collaboration avec l'université virtuelle et la direction générale des études technologiques).

3.5. Objectifs et bénéfices attendus

Dans une situation de groupe, la méthode des cas associée à un jeu de rôle aboutit à plusieurs résultats manifestes ou latents.

- Résultats manifestes : un diagnostic de situation et/ou une décision, une demande d'information et la participation de chacun ;
- Résultats non perçus (latents): échanges et prise de conscience d'opinions différentes sur un même problème, recherche d'un accord à l'intérieur du groupe qui oblige les participants à un retour incessant vers l'interprétation objective des faits et des propositions de conduite dans une situation donnée.

Ces activités sont importantes pour développer les compétences relationnelles et sociales des étudiants mais également sur le plan cognitif (compréhension, analyse, évaluation ...) C'est à cette occasion que l'étudiant sera amené à expliciter, approfondir, confronter, argumenter, évaluer, transformer ses connaissances [Walckiers M., De Praetere 2004].

En effet l'apprentissage doit permettre à l'étudiant :

- De renforcer des acquis et actualiser ses connaissances: résoudre un problème impose des regards multiples, des approches souvent multidisciplinaires ou interdisciplinaires, d'éprouver différents liens entre les différentes disciplines. Les démarches proposées constituent une véritable occasion d'intégrer les connaissances: un problème relevant de la compétitivité d'un produit de l'entreprise fera appel à des notions de marketing et de finance mais aussi à des notions, d'organisation, de politique et de technologie.
- De gérer et réussir des activités de haut niveau. Les problèmes proposés aux étudiants doivent déclencher des activités d'ordre cognitif mais également social. Ces activités de haut niveau taxonomique s'apparentent à une véritable activité de recherche dans laquelle l'apprenant doit cerner et poser les problèmes à résoudre, entamer des démarches d'observation, d'analyse, de recherche, de réflexion et de travail: formuler des hypothèses (des réponses anticipées et à vérifier par rapport aux questions qui émergent de la situation et que l'étudiant se pose), entreprendre différentes actions raisonnées afin de tester ses hypothèses (organiser la recherche, consulter les sources, analyser la bibliographie, l'évaluer, en faire une synthèse) interpréter et évaluer les diverses solutions en fonction de critères relevant du contexte établir une nouvelle synthèse et des conclusions.

3.5.1. Bénéfices attendus

Ces activités vont permettre à l'étudiant outre l'acquisition de savoirs et de savoir-faire nouveaux :

- D'acquérir une meilleure maîtrise de l'environnement par les réponses au problème « *contextualisé* » de départ et par toutes les découvertes engendrées par l'étude des cas réels;
- D'avoir une meilleure connaissance de soi-même, de ses besoins, de ses limites, de ses manières de fonctionner;
- de faire appel à diverses connaissances à intégrer et à des compétences comme l'anticipation, l'innovation, la création;
- De pratiquer une négociation permettant l'explicitation et la socialisation de l'intention d'action et aboutissant à un consensus explicite entre enseignants et étudiants;

- De pouvoir apprendre à partir des erreurs commises et de s'enrichir de ses tâtonnements, de ses essais, de ses amendements successifs.
- D'améliorer le niveau d'activité cognitive (savoir-redire) ou méthodologique (prendre des notes) par rapport aux compétences requises ou nécessaires sur le terrain ou dans le champ des activités (savoir consulter un ouvrage, une encyclopédie, les annexes financiers, recherche sur Internet, etc.)

Quant aux enseignants ils vont pouvoir mettre en exergue une formation "sur mesure" basée sur un échange permanent de données et d'information. En effet la dynamique de recherche, qui comporte de multiples "feed-back", suppose que les enseignants du département se placent délibérément dans une démarche de décloisonnement, loin du schéma linéaire traditionnel segmentant le parcours allant du fondamental à la valorisation. Alimenté par diverses actions finalisées (études, Convention d'études Industrielles, veille technologique, contrats multilatéraux...), le partenariat avec les entreprises repose sur l'écoute des besoins et des problématiques réciproques ainsi que sur la volonté de chacun d'agir en force de propositions. La mise à la disposition des enseignants d'un espace d'échange permettrait sans doute à mieux identifier les besoins des industriels et disposer d'un flux d'information constant. Au service des entreprises, la recherche est également au service de l'enseignement en permettant à l'organisme de formation d'offrir à ses étudiants une formation à la «carte» adaptée aux besoins du marché de l'emploi.

Ainsi le projet va permettre de renforcer les interactions entre l'université et l'entreprise selon une approche de partenariat public/privé: formation initiale, encadrement des créateurs, recherche appliquée et formation continue:

- « contextualiser » les enseignements par rapport aux besoins et aux réalités du terrain et éviter la déperdition des savoirs entre l'université et l'activité quotidienne ou professionnelle;
- Gérer l'évolution des effectifs ;
- Gérer la notion de « distance » et remodeler le processus d'apprentissage dans un souci d'efficacité et de performance ;
- Intégrer et maîtriser les nouvelles technologies d'information et de communication;
- Observer le comportement des élèves "en situation" permettant de mesurer l'efficacité de leur formation sur les plans de la créativité, de l'autonomie, de la capacité à prendre en compte des exigences industrielles, le renforcement de liens avec l'entreprise.

4. Stratégie d'apprentissage

Gérer une entreprise est avant tout communiquer. Toute organisation est un réceptacle d'information, unique dans son contexte temporel et spatial. Déboucher sur une véritable gestion des compétences suppose, donc, une ingénierie pédagogique « sur mesure » recentré sur la collaboration et l'échange des expériences et travaux et qui s'inscrit davantage dans une logique « socioconstructiviste », et ce grâce à :

- des activités imbriquées dans le contenu et des tests autocorrectifs à la fin de l'apprentissage
- un jeu de rôle basé sur une simulation d'un cas réel mettant en compétition plusieurs équipes et permettant d'évaluer à la fois : les facultés d'analyse, de structuration et de transfert des acquis ainsi que la collaboration entre membres de chaque équipe élément essentiel dans le pilotage des organisations.

4.1 Objectifs de l'apprentissage

La stratégie d'apprentissage repose sur la complémentarité entre théorie et pratique: l'offre d'études de cas et les mises en situation pratique (à travers un jeu de rôle) sont enrichies d'un ensemble de modules théoriques. Cette complémentarité est explicite: les cours et les cas mis à la disposition de l'apprenant, deviennent ainsi des "produits associés". Cas et modules théoriques associés constituent une séquence de la stratégie d'apprentissage avec un objectif pédagogique précis: "être capable de réagir, interagir et réfléchir".

Un tel scénario permettra une maîtrise plus profonde des contenus qui font l'objet de l'apprentissage en développant chez l'apprenant certaines démarches de pensée qui lui permettront, par la suite, de se prendre entièrement en charge et assurer pleinement la responsabilité de son apprentissage.

De même la stratégie s'articule autour d'une méthode coopérative qui, au contraire de l'écoute individuelle, favorise le travail de groupe, la communication et l'échange [Wallet J.2004].

Dans son adaptation en dehors de son univers de base cette activité est amenée à tenir compte des spécificités culturelles des apprenants ainsi que du degré de technicité de la discipline enseignée. Véhiculant un ou plusieurs concepts transférables, un cas est présenté aux apprenants dans le cadre d'un processus pour une analyse réfléchie, une discussion ouverte et, en principe, un consensus final. Ce qui semble s'inscrire dans une démarche socio-constructiviste centrée autour d'un problème à résoudre et se terminera par un scénario d'urgence quant à la réflexion à entreprendre.

Quel que soit son support, un cas reste avant tout aux dires de C. De La Baume & B. Cova :*"la présentation d'une situation de la vie active telle que des individus ont (ou auraient) pu l'affronter, complétée des faits, opinions et préjugés de l'environnement, dont leurs réflexions ont (ou auraient) pu bénéficier."*

Tableau3 : Conditions d'insertions : Contraintes et ressources

Axes	
Support matériel :	La formation nécessite <ul style="list-style-type: none"> ► un ordinateur (multimédia) individuel pour chaque apprenant ► accès au réseau interne (Intranet) de l'ISET de Sousse ► Accès à Internet
Modalité d'accès :	La formation est accessible <ul style="list-style-type: none"> ► les cas, les ressources et les travaux sont accessibles à n'importe quel moment puisque ils vont être hébergées sur Internet. ► Deux laboratoires (équipés chacun de 13 ordinateurs multimédias et une connexion Internet haut débit) sont dédiés à cette expérience d'enseignement à distance. Ils sont accessibles aux divers apprenants tous les jours (de 8h à 18h 15) sauf le dimanche et le samedi après midi. Les techniciens du centre des ressources informatiques (CRI) de l'ISET de Sousse sont chargés de la gestion, la mise à jour et la maintenance de ces deux laboratoires.
Modalités pédagogiques :	La formation s'utilise de manière <ul style="list-style-type: none"> ► collective dans le cadre des études de cas.
Contexte d'usage :	<ul style="list-style-type: none"> ► Les études de cas sont prévues par le plan d'étude du département de gestion des entreprises. Ces études sont assurées au cours du dernier niveau et s'étalent sur tout un semestre (15 semaines) à raison d'une séance synchrone (1h.30) par

	<p>semaine. Une deuxième séance synchrone est prévue au bout de trois semaines pour évaluer les travaux des étudiants.</p> <p>► En cas de formation continue ces études peuvent se faire sur une période plus courte en fonction des disponibilités de la cible.</p>
Type d'usage :	► formation initiale et éventuellement formation continue.

Le but de ce jeu d'entreprise est de vérifier que l'étudiant a bien assimilé les notions du contrôle de gestion et mettre en valeur l'aspect collaboratif du scénario pédagogique. La stratégie pédagogique se base sur une situation dans le domaine des affaires; cette situation est étudiée individuellement par les apprenants, analysée en sous-groupes et discutée en séance synchrone avec l'aide du tuteur. La discussion en groupe doit permettre d'atteindre un consensus sur le ou les problèmes et sa ou ses résolutions. Enfin, le tuteur, dans la phase finale de "débriefing", cherche à mettre en lumière les différents concepts manipulés durant l'analyse du cas.

Ces cas traitent des entreprises tunisiennes appartenant à des secteurs d'activités différentes, qui ont été amenées à résoudre un problème particulier de gestion: articles de journaux à l'appui, avis des experts, Analyse des décisions, etc. En général, chaque cas se compose :

- D'un document de base, structuré autour de parties qui vont du plus général au plus spécifique. Le cas commence par un paragraphe introductif évoquant la nature du problème à résoudre, parfois les alternatives possibles et souvent la pression qui pèse sur la décision.
- De plusieurs annexes mises à la disposition de l'étudiant à travers le site: des annexes financières, des comptes rendus d'activité d'entreprises, des statistiques et des indices de performance, les réglementations diverses, etc. Ces annexes varient selon le cas.
- Des outils multimédias permettant de mettre les apprenants dans une situation très proche de la réalité: Des récits d'experts, une présentation «vidéo ou en image» de l'entreprise, des articles scientifiques ou de la presse quotidienne, des témoignages et des interviews, des photos des produits et des films publicitaires, etc. ;

4.2. Le déroulement de l'apprentissage :

Les étudiants gèrent entièrement leurs travaux et ont le choix de choisir leurs pairs pour effectuer les travaux qui leurs ont été confiés. La taille idéale du groupe varie entre 5 et 15 personnes (commence par 5 et finit par 15): ils peuvent varier vers le haut ou le bas en fonction du dispositif mis en place, du niveau des apprenants, du temps alloué à l'activité et de la progression de l'apprentissage.

1/ En première étape (phase 1) Chaque groupe doit créer une entreprise d'étude et d'expertise dans les domaines de gestion. La création doit respecter la procédure légale et les lois en vigueur. Cette création doit être suivie par l'élaboration d'un règlement intérieur et la nomination des gérants. Ces gérants seront les responsables de coordonner l'activité du groupe, d'organiser les rendez-vous avec le tuteur, et de déposer les comptes rendus des activités. 4 postes de responsabilités doivent figurer dans la structure de l'entreprise à créer:

- Le directeur général : qui présente l'entreprise auprès du tuteur et du département. Il veille au respect du règlement intérieur et c'est lui qui tranche en cas de conflit.
- Le directeur financier : chargé de la coordination et la collecte des analyses financières et comptables effectuées par l'ensemble du groupe.

- Le directeur des ressources humaines : chargé de l'organisation interne, le partage de travail, le recrutement des nouveaux membres et l'élaboration d'un planning de travail. Il veille au respect des délais et la ponctualité des membres de groupe.
- Le directeur commercial : chargé de coordonner et de collecter les travaux du marketing. Il veille sur la qualité des documents présentés.

D'autres postes de responsabilité peuvent être attribués au fur et à mesure que l'entreprise évolue. Il est à signaler que ces responsables peuvent être relevés de leurs fonctions. Une telle procédure doit respecter les closes du règlement intérieur.

A la fin de cette première phase 5 sur les 6 entreprises créées vont participer à la deuxième phase. Une telle mesure va instaurer climat de compétition entre les groupes à l'image de ce qui se passe sur le marché. Les membres du groupe qui ont eu la plus faible note seront répartis sur les autres groupes. Leurs recrutements se feront, comme dans la réalité : lettre de motivation, CV et une note expliquant les causes de leur échec. Les entreprises, encore en compétition, doivent organiser des séances de recrutement en synchrone en présence du tuteur.

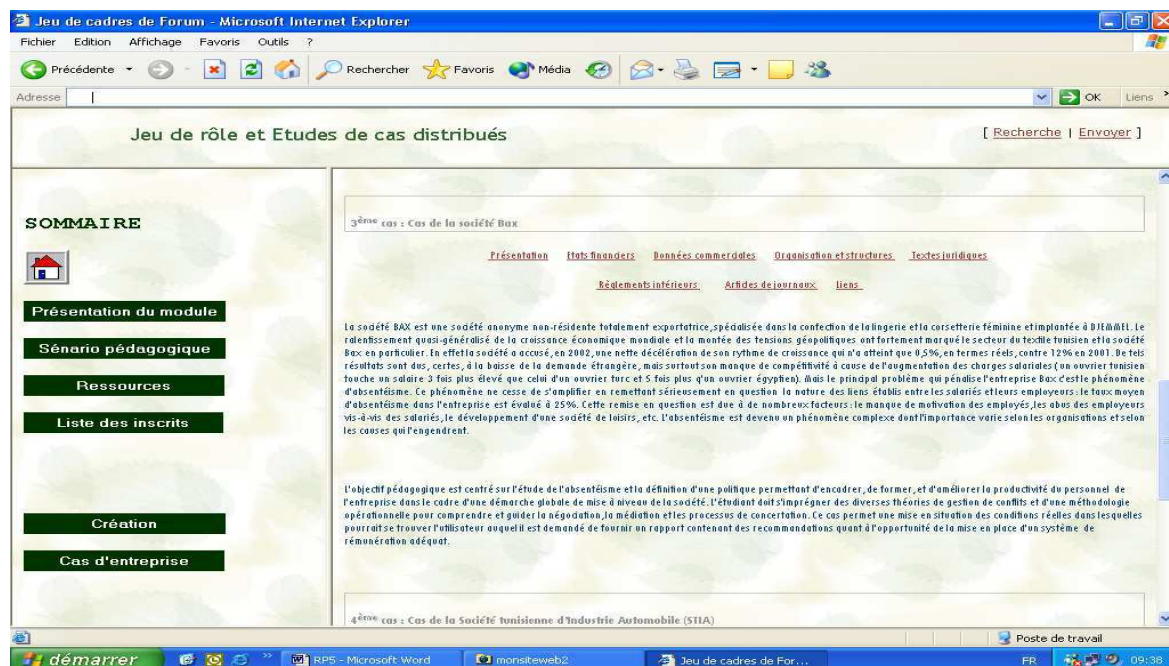
2/ La compétition et la concurrence vont se poursuivre dans les phases qui suivront cette phase préliminaire. Chaque entreprise va essayer de s'imposer comme tel sur le marché de l'expertise et du consulting. Seule l'entreprise la plus performante restera au bout de ces 4 prochaines phases. Le relationnel, l'intégration de la problématique des relations humaines est directement et concrètement visible, avec les conséquences immédiates et irréversibles durant ces phases du jeu. En définitive, une telle activité devra :

- responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix,
- être pertinente sur le plan personnel, social et professionnel,
- être de haut niveau sur le plan cognitif,
- être interdisciplinaire et productive,
- représenter un défi pour l'élève,
- et permettre aux élèves d'interagir

Ce jeu plus proche de la vie professionnelle future des élèves a plus de chances de conduire à un véritable engagement de leur part (*Bourgeois et Nizet, 1997*).

Les 4 cas proposés dans ce projet auront une structure et une présentation "normée". Ils racontent des histoires authentiques vécues, ou ayant pu l'être. Ils comportent toutes les données utiles à sa compréhension et sa résolution : sans piège (tout ce qui n'est pas cité est normal). Les problèmes posés sont souvent bâtis autour d'une situation de la vie courante, leurs expressions et les activités qu'ils risquent d'entraîner sont accessibles pour l'apprenant : ni trop compliqué, ni trop simple.

Les problèmes proposés seront accompagnés d'une bibliographie importante mais ciblée afin d'habituer l'apprenant à se documenter, à s'informer et à apprendre par lui-même ; les médias utilisés seront également variés dans la mesure du possible. L'intégration d'une multitude d'information dans le site va obliger l'apprenant à savoir sélectionner celles qui lui seront utiles et de s'ouvrir sur le monde extérieur par des hyper liens vers des sites web [Depover C., Quintin jj., Braun A., Decamps S.2004,].



5. Résultats

Rappelons tout d'abord, que le but de l'apprentissage coopératif consiste à faire discuter les participants sur leurs représentations et leurs avis et de confronter leurs idées. En effet, au fur et à mesure que l'apprentissage évolue, des points de vue assez variés et divergents sont apparus ce qui a rendu la discussion plus riche et le consensus plus difficile à atteindre. Malgré cette difficulté les résultats semblent être satisfaisants. D'ailleurs l'enquête effectuée au terme de cette expérience a confirmé ces résultats.

Au niveau collaboration les étudiants ont beaucoup apprécié le jeu de rôle qui, selon eux, a contribué à apaiser les tensions entre les membres du groupe puisqu'il offre un mécanisme de régulation (hiérarchie, distribution du rôle et règlement intérieur) efficace. D'ailleurs même si des divergences entre apprenants ont apparus au niveau de la démarche, ces derniers arriveront à s'entendre en se référant aux règles établies au début de l'activité.

De même comparativement au scénario actuel, les étudiants semblent être plus motivés à communiquer et à collaborer tout en assumant leur part individuelle du travail. Mais même si, selon les tuteurs, ces résultats sont dopés par le fait qu'il s'agit d'une expérience (les étudiants sont plus motivés), le scénario a permis revaloriser l'aspect collaboratif de l'apprentissage et instaurer une coopération en profondeur basée sur l'argumentation et la créativité. En effet cette coopération a permis de générer :

- des effets cognitifs : conscience de ses propres habiletés, confiance en sa capacité d'apprentissage, possibilité de se décentrer, application de concepts, principes, d'informations factuelles dans différentes situations et possibilité de transfert, capacité de s'engager dans une pensée divergente, de s'engager dans des conflits ouverts et de prendre des risques.
- des effets d'ordre affectif et social : amélioration des relations interpersonnelles, aisance dans le travail en groupe, adoption de valeurs démocratiques, acceptation des différences individuelles et culturelles et diminution de la crainte de l'échec et de l'anxiété.

Au niveau compétences les résultats montrent que la qualité des rapports finaux montre une certaine maîtrise des connaissances acquises.

Les étudiants ont développé une démarche pragmatique recentrée sur les connaissances déjà acquises tout en tenant compte des informations mises à leurs dispositions par le tuteur ou par l'espace de travail.

- Les deux projets de création ont été bien structurés et ont respecté les procédures légales tout en analysant les données du secteur.
- L'analyse de l'environnement des entreprises et les solutions proposées ont montré l'effort fourni par les apprenants et la maîtrise de certains outils d'analyse.

De même ces résultats sont dus, en partie, à la disponibilité des tuteurs (enseignants et professionnels) que ce soit en synchrone ou en asynchrone. D'ailleurs en moyenne chaque tuteur a reçu entre 9 et 15 messages par étudiant et par jour durant ces deux semaines d'expérimentation. La majorité des questions concerne les délais, les informations et les problèmes techniques. Ce qui laisse penser, que les étudiants n'ont trouvé aucun problème au niveau des connaissances et de la démarche. Toutefois il y a lieu de revenir sur certaines défaillances qui peuvent altérer à terme et dans un contexte plus élargi le déroulement de l'apprentissage. L'interface proposée Par le projet ne semble pas favoriser l'interactivité et les différents types de médiations indispensables à cette activité. Les médias utilisés doivent être également revues dans la mesure du possible afin d'offrir des choix variés à l'apprenant.

En effet, L'intégration d'une multitude d'information dans une interface non adaptée a constitué le défaut majeur de cette expérimentation ce qui a obligé les tuteurs à guider et orienter les apprenants. Alors que le scénario de départ a prévu que l'apprenant lui-même qui devait sélectionner les informations et les médias qui lui semblent utiles par des hyper liens vers des sites Web.

De même il ne faut pas oublier que les résultats obtenus sont relatifs à une expérience particulière et que le contexte peut biaiser les comportements des différents intervenants. Lors de la mise en œuvre effective certains facteurs doivent être pris en considération surtout :

- Les conditions et les modalités d'accès à l'information : il est fondamental d'héberger le site et de conclure des accords avec les entreprises pour la diffusion des données. En parallèle il faut aider les étudiants à se connecter dans les meilleures conditions en leur offrant le matériel nécessaire.
- L'organisation du scénario : les groupes vont se multiplier ce qui nécessite plus de suivi, d'encadrement et de contrôle. La mise en place d'une structure pédagogique chargé du déroulement de l'apprentissage peut aider à gérer les problèmes qui vont apparaître par la suite.
- Les problèmes proposés doivent être accompagnés d'une bibliographie importante et plus ciblée afin d'habituer l'apprenant à se documenter, à s'informer et à apprendre par lui-même et donc à renforcer le processus d'apprentissage.

6. Conclusion.

Cette expérience a tenté de mettre en œuvre une démarche inductive qui s'inscrit dans une approche socioconstructiviste de l'apprentissage. Le scénario du projet raconte des histoires réelles (celles de certaines organisations tunisiennes) ; qui présentent des problèmes à résoudre collectivement et proposent des moyens pour les résoudre (équipement, modes opératoires, des synthèses sur les notions à comprendre et le vocabulaire à maîtriser).

Le projet s'articule autour d'un processus actif et constructif permettant à l'étudiant :

- de découvrir par l'expérience les grands domaines de la gestion et la communication au sein des organisations ;
- de donner du sens aux apprentissages en les situant dans un contexte réaliste et concret ;
- de favoriser un travail en groupe qui ne masque pas l'investissement individuel de chaque apprenant ;
- de Fédérer les connaissances, les techniques et les compétences ;
- de développer la créativité, l'esprit d'initiative, le sens critique et le sens de la responsabilité, les capacités d'organisation et de communication, l'aptitude au travail en équipe, et plus généralement la capacité d'analyser et de poser un problème ;
- de pratiquer les technologies de l'information et de la communication.

Le projet s'inspire de la définition proposée par R.B Kozman dans son article : « Learning with media » publié en 1991 selon qui : « L'apprentissage peut être vu comme un processus actif et constructif au travers duquel l'apprenant manipule stratégiquement les ressources cognitives disponibles de façon à créer de nouvelles connaissances en extrayant l'information de l'environnement et en l'intégrant dans sa structure informationnelle déjà présente en mémoire ».

Le scénario proposé a essayé de placer l'apprenant au cœur du processus d'apprentissage en combinant :

- Une « pédagogie du projet » dont l'objectif est de permettre à l'étudiant de se construire son propre projet et de sortir du processus avec un projet de création d'une entreprise. En effet, la première phase du scénario d'apprentissage vise à donner à l'étudiant les connaissances, les compétences nécessaires à la réalisation de la tâche qui lui a été confiée.
- Une pédagogie par résolution des problèmes qui vise l'acquisition des connaissances et des compétences nouvelles à travers des mises en situations réelles.

Bibliographie.

Conseil de l'Union Européenne [2001], résolution sur le e-learning, Journal Officiel des Communautés européennes, vol. 20, n°7

Denis B, « quels rôles et quelles formation pour les tuteurs intervenant dans les dispositifs de formation à distance ? » distances et savoirs, VI N°1, 2003

Depover C., Quintin jj., Braun A., Decamps S., « d'un modèle présentiel vers un modèle hybride », distances et savoirs, V2 N°1, 2004

Kozman, R.B., (1991): Learning with media, Review of educational research, 61,179-211

Lebrun. M., « Des méthodes actives pour une utilisation effective des technologies », Institut de pédagogie universitaire et des multimédias, 1998

Leclercq. D., Georges. F., Poumay. M.,: “ Méthode des cas et enseignement à distance”, Université de Liège, 2002.

Mathieu. S.,: « Des formules pédagogiques actives : la méthode des cas », Le Trait d'union express, Université de Sherbrooke, novembre 2001.

Peraya,D,[2000], Quelques enseignements de l'expérience TECFA, Université de Genève ? TICE et formation 2000.

Walckiers M., De Praetere, « l'apprentissage collaboratif en ligne : huit avantages qui en font un must » distances et savoirs, V2 N°1, 2004

Wallet J., « entre pratique réflexives et approches théoriques en formation à distance, questions croisées », distances et savoirs, V2 N°1, 2004

Rapport de la « Task force » : "Logiciels éducatifs et Multimédia", CE, juillet 96.